

社會科教育課程の基本問題

本 庄 良 邦

(一)

教育課程というのは、英語で curriculum と云われているが、これを語原的に解釋すれば、ラテン語の currere (走る、流れる) からきているのである。即ち、名詞的に使えば space to run 或いは course to run を意味し、動詞的に使えば、走ること自體 (to run) を意味する。かかる語原が示す如く、カリキュラムとは、コース・オブ・スタデイという一定の走路を、生き生きと走つてゆく、dynamic な、flexible な、elastic な過程を云うのである。先ず名詞的に使えば、子どもたちは、學校で、ある目標を目指してひたむきに學習をすすめるのであるが、それは恰もゴールを目指して走るマラソンの遷手や、競馬場での騎手の如きものである。マラソンや競馬には、必ず一定の「走路」がなければならぬと同様、子どもを育ててゆくのに一定のコースがなければならぬのである。このような、子どもを育ててゆくコース乃至道を経るカリキュラムと云つてゐるのである。その意味では、カリキュラムも、コース・オブ・スタデイも、同意義に解釋され得るのである。日本では、コース・オブ・スタデイは、カリキュラムの『手引き』として、文部省が「學習指導要領」として編纂してゐるものである。更に、カリ

キュラムの意味を動詞的に使えば、カリキュラムは走ること自體、つまり、競争そのものを意味するが故に、學習そのもの、乃至、學習の内容を意味することになる。つまり、子どもたちは、入學から卒業まで、一途にいろいろなことがらを學ぶのであるが、それらの「内容」をカリキュラムという。つまり、學習は、必ず何らかの内容についての學習ということであつて、従つて、カリキュラムは一定の學習内容を意味するものとなる。ところが、學習の問題は、何を、どのように學ぶかということであるから、この「何を」が、カリキュラムに最も近いのである。

さて、教育というはたらきは、大きく分けて三つの要素からなり立つてゐる。即ち、子どもを、如何なる目的へ、如何なる内容を、いかなる方法で教えるかということであるが、第一は教育の目的を示し、第二は教育の内容を示し、第三は教育の方法を示すものである。カリキュラムは、第二の教育の内容に最も密接につらなつてゐる。つまり、教育の内容を考える場合、教育の材料や排列に關して、乃至は、教科とその構造、ならびにそれらの學年的課程に關する配慮が、子どもの發達の順次性や社會的要求とにらみ合わせて、整理されていなくてはならない。また、目的と内容と方法は、三者が内面的に深く連なつてゐるが故に、カリキュラムを論ずる場合、これらを相互に關聯させて論じなければならない。

かくて、學校に於いて、子どもたちに、かかる「すぢ道」を設定するということは、社會や國家にとつて、まさに重大な使命を荷つた仕事となるのであるが、それは、如何なる教育課程を編成するかということが、將來、子どもたちをどんな人間に育成するが、如何に子どもたちを變容するかという根本問題につながるからである。

ところが、戰前に於ける日本の教育の如き、文部省を中心として、凡ゆる教育上の法規や教科目などが中央で決定せられ、目的が國家主義的軍國主義的人間の育成におかれていた場合、それは國定教科書によつて、専ら宣傳的

役割を果す以外の何もでもなかつたのであつて、かくの如きゆき方では子どもたちの判断力を養成することも出来なければ、また、子どもたちの幸福を保證することも出来なかつたのである。

今日の社會でも、子どもたちは種々の生活現實になつており、また、プロパガンダや偏見にとりまかれてゐると云えよう。

かくて、**教育課程**とは何か、を定義してみれば、それは、『子どもたちの現在ならびに將來の幸福を保證し得るような教育を實踐するために、子どもの認識の發達の順次性と社會的要求とを整理し結合させて、子どもに與える教育の内容を整理したため、やす』であると云い得るのである。

従つて、教育課程とは、舊來の如き單なる學科領域だけに限定されずに、子どもたちの全活動領域をさしているのである。カリキュラムという言葉が教科課程としてではなくて、教育課程と譯されて使われているのも、それが「子どもを育てあげる合理的なすぢ道に關する全計画」を意味するからである。

しかも、その全計画は、「それぞれの學校で、その地域の社會生活に即して教育の目標を吟味し、その地域の子どもたちの生活を考へて、自主的にこれを定めるべきもの」（昭和二十二年、文部省見解）なのであつて、決して上から画一的に統制すべきものではないのである。しかも、かかる教育の目標に達するために、多面的な内容をもたなければならぬが故に、多方面からの共同構成によるべきものである。

では、**學習指導要領**は、如何なる性格をもつものであるか、それは、前述せる如く、教育課程を編成し、指導計畫を立てるための教師の手びきであつて、その意味では、教師の仕事、つまり、子どもの發達をうながしてゆくという仕事を援助し得るものであつて、文部省が最低基準を示して法的に拘束すべき性格のもものでは決していないので

ある。しかも、ここで大切なことは、學習指導要領が、教育の「目的」を明確に自覺し、この目的を實現する爲に、どのような質の教育（内容）を準備しなければならないかという原則を明らかにするということである。而して、そのような教育の内容を保證するために、教科を整備し、それぞれの教科の役割の一般性と特殊性を考慮して、各學年の教科の教材の範圍を示すとともに、各教科の連關をも明らかに示さねばならないものである。故に、學習指導要領を編纂する際に最も大切なことは、かかる教育の目的の把握の仕方に関することなのである。

さて、かかる教育課程を編成する場合の責任者はやはり教師自身となるわけであるが、しかし、教育課程の自主的編成ということは教師が勝手につくることを意味するのではなく、また、單なるカリキュラムの表をつくることでもないのである。

教育基本法の第十條に「教育は、不當な支配に服することなく、國民全體に對し、直接に責任を負つて行なわれるべきものである」とあるが、これは、まさしく、「眞理」に對して最も忠實である教育を押しすすめるというかたちで、國民全體に責任を負っているものであり、かかる眞理の代辯者としての教師に、教育課程の編成權が委ねられていると見るべきであろう。この場合の、眞理に對して最も忠實である教育とは、あくまで、「科學と民主主義」の原則にもとづく教育をおしすすめることであり、これが、歴史を前進させる原則となるものであると思う。

かかる自主的編成をすすめてゆくためには、

- (1) 教科の本質に即した指導の確立。
- (2) こどもの認識の發達を促してゆくこと。
- (3) (1)、(2)を現實に可能にする職場の條件。この三つの點が、實踐活動において考えられねばならない。

(二)

社會科という廣領域 (broad-field) が、アメリカに於いて考えられたのは、一九二〇年代に入ってからであるが、このことは、丁度、傳統的な學科カリキュラムに對する批判とともにあらわれてきたのである。

舊來の學科カリキュラムにおける教育觀をみてみるに、それは

- (1) 教育は學校や教室内の營みである。
- (2) 知識技術からなる教材が中心で、それを教え込めば自然に人間ができる。 (discipline-subject, indoctrination)

- (3) 教育は知的なプロセスである。
- (4) 將來の成人生活への準備が目的である。
- (5) 教育は文化遺産の傳達である。
- (6) 教師の活動が中心で、生徒は受身である。
- (7) 生活をテオリア的に學習する。
- (8) 畫一的な教授である。

このような學科カリキュラムを、修正克服せんとして、あらわれたのが、相關カリキュラム (Correlated curriculum) であり、もう一つは融合カリキュラム、廣域カリキュラム (fused curriculum, broad-field curriculum) であつた。

つまり、學習活動の自由をおさえるが如き學科カリキュラム批判が、當時の自由主義的風潮やJ・デューイ等の經驗主義的教育思想と相俟つて、學科間の内容の相關をはからんとする相關カリキュラムと、論理的性格の近い親近諸學科をあつめて一大學科とする融合カリキュラムを生ぜしめたと云えるのである。

相關カリキュラムでは、學科は依然として舊來通りであるが、その内容を出來るだけ相關させるため、例えば、歴史、地理、公民 (Civics) 等の相關、また、比較的關係のうすい歴史と國語、或いは、學科と課外活動の相關が考えられた。融合カリキュラムでは、前述の如く、學科の論理的性格の近いものを集めて一つの大きな學科をつくり、かかる數箇の大學科よりなるのであるが、例えば、社會科 (Social study) 自然科又は理科 (Nature-study)、人文科 (Humanities) 健康科 (Health-study) 家庭科 (Home-making study) 職業科 (Vocational study) 等の所謂廣領域をもつ。

この廣領域が社會科より始まつたということは、二〇年代のアメリカ資本主義の飛躍的發展という社會經濟的條件より考えられるものであつて、この事態に子どもたちがうまく適應して (Successful living) ゆくためには、生活の諸問題を直接的にとりあげて學習させる必要がある、従つて、社會關係諸學科の一つの廣領域とする必要にせまられたのである。がしかし、これは、生活と生徒の現實に一步近づいたというだけ、生きた知識を習得するためには、更により高い統一性を必要としたことは云うまでもない。かくて、考えられたのが、一九三〇年以後のコア・カリキュラムであつた。

がしかし、コア・カリキュラムといつても

(1) 學科的核心・カリキュラム (Subject core curriculum)

(2) 社會科コア・カリキュラム (Social core curriculum)

(3) マア・カリキュラム、經驗カリキュラム (Experiences curriculum)

の三つが考えられるが、(1)の學科のコアは、諸學科のうち、中核となる學科が考えられるのであるが、その中核にくる學科は、人間をどのようなものとして把握するか、或いは、中心的な教養は何であるかという把握の仕方によつて、かわつてくるものである。

社會科コア・カリキュラムの發生は、前述せる廣領域の場合の根據と同一であつて、新しい變動的な社會に適應してゆくために、生のままの社會問題を學習させ、しかも、社會的なテーマを中心として他のすべての學習が統合されなければならないとすることから生じてきたのである。従つて、社會科コアは、學科のコアにみられるが如き、單なる社會的知識技術の習得にあるのではなく、有能な社會的人間をつくることにあつたのである。

ところが、かかる社會科マア・カリキュラムは、あくまで生活と學科の二元主義をとつてゐるが故に、社會科と他の學科との間には依然として壁があり、これが生活の諸問題を統一的に把握することを妨げていることになり、この點を、さらに克服せんがために、一九三〇年代より、アメリカに於いて生活カリキュラム（完全なるコア・カリキュラム）が考えられたのである。

この型式では、子どもたちの生活の諸問題を、生の^ナままで學習してゆくが故に、所謂歴史、地理、公民等に限られてゐるのではなくて、全學科領域に亘るのである。かくて、子どもたちの生活を豊かにし、經驗活動を盛んにするために、子どもに生活の諸問題を解決する力を與えんとするのであるから、全學科の完全なる統合によつて直接、社會を學ぶのである。これが資本主義の矛盾が露呈された一九二九年のパニック以後考えられたということは興味

深いことである。かくて、舊來の學科は、獨立的なものではなくて、まさに道具學科 (tool subject) としての意味をもつに到つたのである。

ところが、かかる生活の諸問題を學習内容とする場合、子どもたちが自身で學習のプロセスを計畫し (planning)、實施し (executing) 評價し (evaluating) してゆくのであるが、しかし Child-center の立場の如き、教師の指導性を無視してはならないのである。

Child-center の立場は、あまりにも子ども中心であるが故に、教師の積極的な指導性が輕視され、従つて、極めて消極的な立場 (Negative theory) にならざるを得ないのである。我々は、子どもの個性や自發性、創造性を尊重すべきであるが、しかし、それらを望ましい方向に伸ばしてゆくために、當然、價值判斷をふまえた教師の指導性がなくてはならないのである。

また、子どもの側の興味 (interest) を尊重するあまり、ウオシウバーンの云う日和見的カリキュラム (emergent curriculum) に落ち入つてはならない。つまり、子どもの興味は、きわめて at random であり、一時的であるからである。子どもの本性を分析研究したスキナー (C. E. Skinner) は、Educational psychology 1945 の中で、(i) 雑多性、(ii) 混亂性、(iii) 無差別無平衡性、(iv) 非集中性、(v) 一時性、(vi) 直接性、等を擧げている位である。かくして、教師の指導性を確固たるものにするため、生活の領域 (Scope) と發達の系列 (Sequence) に関する研究が重要となるのである。前者は、現實の社會には、如何なる生活の機能や人間活動の領域があるかに關してであり、後者は、各學年の興味を中心、強調點は何であるかに關するものである。この兩者を交わらせることによつて各學年の主なる問題單元 (problem unit) が決められるのである。

例えば、バージニヤ・プランでは、

(スコープ)

○生命・財産・資源の保護・安全

○物資・勞務の生産と生産物の分配

○物資、勞務の消費

○娯樂

○美的衝動の表現

○教育

○自由の擴大

(シークエンス)

一學年……家庭生活と學校生活

二學年……地域社會生活

三學年……自然の環境的諸力に對しての生活の適應

四學年……擴大しゆく開拓地に對しての生活の適應

五學年……發明・發見が我々の生活に及ぼす影響

六學年……機械生産が我々の生活に及ぼす影響

七學年……共同生活の社會設備

八學年……發明・發見が人間の基本的要求に及ぼす影響

九學年……農業制度・工業制度が我々の生活に及ぼす影響

十・十一學年……民主主義が人間關係に及ぼす影響

ここで考えなければならぬ點は、バーニジア・プランをみてわかることであるが、スコープは、學問的な體系化を要してはいないということ、また、スコープが、とちられた地域のみにとられないということ、つまり、地域性 (community) の強調は、國家的、國際的視野に於ける地域性の強調でなければならぬこと、が大切である。また、生活という場合、それは社會生活のみに限定されるものではなく、あくまで人間性の全面的な發展を目指すものでなければならぬ。

シークエンスは、子どもの心理の側 (child need) をあらわすが故に、各學年の興味の中心を檢討して決められるのであるが、興味というのは、本來、極めてパーソナルなものである。これを語原的にみても、interest は、*inter-esse* つまり “*da zwischen sein*” 「中間にある」という意味をもつ。従つて興味とは、自我と對象を結びつけるものである。がしかし、興味の中心乃至方向が、段階的に把握され得るのは

- (1) pre-eminence
- (2) whole-heartedness
- (3) gradation

という根據があるからである。

かくて、シークエンスは、興味の對象、視野の廣まり、學習能力、情緒性の發達度、積極性、歴史意識の發達度

等を綜合して、決めらるべきであらう。

コア・プロブレムの選擇は、従つて、スコープとシークエンスを充分にらみ合わせて、次の如き標準をもつて、なされねばならない。

- (1) 子どもの現實生活の中から出た個人的社會的問題であること。つまり、子どもの關心や意欲をそそるもの
- (2) 大部分の子どもに共通で、共同學習を可能にするもの
- (3) 多種多様な見解を包含し、いろいろの學習活動を必要とするもの
- (4) 認識・技能・鑑賞・態度・行動力等の學習目的をなるべく多様に、しかも統一的に達成しうるもの
- (5) 特殊な基礎訓練や特殊な練習を含まないものである。

がしかし、ここで考えなければならないことは、アメリカに於ける社會科 (Social study) という廣領域が、發展的なアメリカ社會に適應して (adapt) ゆく人間を育成してゆくという點に力點をおいた學科の融合であつたがために、それは、あくまで successful な生き方乃至生活のスタイルをもたらず適應主義に落ち入らざるを得なかつたという點である。従つて、社會的問題という場合の問題 (problem) も、毛澤東の云う矛盾をはらんだ問題、解決をせまられてゐる問題ではなくて、あくまで平面的な機能的な取りあげ方であつたと思われる。この點、社會的問題を構造的にとりあげ、しかも、社會の發展の法則を體系的組織的にとりあげる社會科學 (social science) の立場とは、また、立場を異にするものであると云わねばならない。従つて、たとえ「子ども銀行」で、いかに銀行の窓口に於ける業務を経験的にとりあげても、金融資本の現代社會に於ける役割は、到底、つかみえないのである。寧ろ體系的法則的に社會事象を把握させるためには、かかる寄せ集めの「社會雜學」では、皮相的、平面的

な把握はできても科學的な社會認識を深めることはできないのである。ここにもプラグマティズムとマルキシズムの明確な相違がうがわれるのである。

もともと、一般に、「社會」をとらえんとする場合、さきの二つの立場によつて、全く異つた把握の仕方があるのであるが、その一つは、社會認識を「歴史的にみて共通な、本來的な人間の共同生活にみられるところの、一般的、人間社會に志向させるものであり、もう一つは、その認識を、一つの歴史的な總體的社會、つまり、特定の歴史的段階に於ける總體的な社會體制に志向させるものである。この立場の上で認識される社會の原理は、歴史的に變形されるものではなくて、以前の段階にはみられなかつたところの歴史的性質としての總體的社會關係である。

前者が形而上學的な把握の仕方であり、後者がマルキシズムの立場に於ける社會概念の把握の仕方である。アメリカに於ける、特にJ・デューイ等に代表される見解は、社會の原理として、相互作用 (interaction) や經驗の傳達交通や共同理解等のプロセスをとりあげるが、(Democracy and Edu. chap. 1~4, 1916) これらは歴史的に常住するものとして考えられるが故に、やはり、前者の立場に立つものと考えられる。この立場では、従つて、社會變動 (social change) の方向は、明確な型をもたないとして、社會事象の必然性や因果法則性を否定するものである。(J. Dewey, Freedom and Culture. 1939) つまり、世界乃至存在は絶えず變化しつつあるものであるが、しかし結局、それがどんな狀態に變化するか不定であるとする。つまり、將來を豫測することができないがために、教育は、唯、現在を把握すればよい、將來の目的など持つことは出来ないとするのである。ここにプラグマティズムの教育無目的論、社會發展の無法則性がうかがえるのである。マルキシズムの立場では、客觀的事物の發展の法則性と、そのような法則性の認識可能性をみとめるのである。従つて、マルキシズムの立場では、教育は一つの歴

史的社會的な過程であつて、子どもの教育は、社會が教師を通して、目的系統的に子どもの個性を形成するプロセスであるとする。

かくの如く考察するならば、さきのアメリカに於ける社會科なるものの發生自體が、アメリカの社會的條件の變化によつて生まれたとは云え、實は、社會的諸矛盾をおおいかくすために、つまり、科學的な社會認識をえさせないために考えられたものだと思つても、決して過言ではないと思うのである。従つて、かかるアメリカ的社會科では、一九三〇年の大恐慌に際して、かかる社會問題をとりあげる場合、決して、生産力と生産關係の矛盾は、採りあげないであらうと思われるのである。

このことは、一面に於いて、アメリカ社會の成り立ちに見られる特徴からも考えられることであらう。即ち、ヨーロッパ的傳統をたち切つて、未知の新天地で、無限の世界を開拓していつたアメリカの人間にとつては、人間の力量に對する信頼に支えられたプラグマティカルなプラクティカルな生活の仕方以外には、生きる道はなかつたのであらう。従つて、如何に社會的混亂がひどくとも、彼等は、あくまで *human nature* に對する確信を失わず、人間の知性の向上が、かかる混亂を解決し得て、アメリカ社會を連續的に成長させるものと信じたのである。従つて、根本的に社會を變革せんとする意圖が、出にくい根據も、かかる點に求められるのではないかと思われる。

(三)

社會科という教科が、日本であらわれたのは、第二次世界大戰後のことである。がしかし、戦前に於いても、修身科、公民科、地理、歴史という教科があつたのであるが、これらは寧ろ、社會に對する科學的認識をくもらせる

ための役割を果していたと云えるのである。つまり、戦前では、天皇や國家が第一義的に強調せられて、社會的現實は極めて歪められた型で子どもたちに與えられていたのである。修身や公民は、國家主義的乃至軍國主義的イデオロギーをふき込むための中心的な教科の役割を果していたし、歴史や地理は、まさに、「萬國に冠たる」日本の國體や、うるわしい國土、「諄風美俗」を教えるための教科であつたのである。かくて、國民は民草としての臣民意識を徹底的につめこませられたのであるが、しかし、かかる統制的官製の教育に對して、所謂、社會科的教育をめざす教育は、除々にではあつたが、その反面に行われていたのである。その事實を、我々は

- (1) 生活綴方教育運動
- (2) 郷土主義教育
- (3) プロレタリア教育運動

等にその本流をみることが出来るのである。戦後の社會科教育も、これらの社會科的教育と非連續の立場で取り扱かつてはならないのである。

が、戦後初期の、占領軍の指導による社會科教育のゆき方は、まさしくアメリカに於ける *social study* の直輸入というかたちで行われていたのである。

もともと、アメリカに於いて、社會科という廣領域が出來たのは前述せる如く、一九二〇年代に於いてであつた。この一九二〇年代に、學科の融合が先ず社會科からはじまつたといふことは、二〇年代はアメリカの生産力が飛躍的に増進し、資本主義が著しく發展した時期であつた。これにともなつて、經濟機構や社會組織が異常な變化をうけたのであるが、かかる力動的な、新しい事態に適應してゆくためには生活の諸問題を直接的に、生ナのままで

學習を展開しなければならなかつたのである。従つて、少くとも社會關係諸學科を一つの廣領域 (broad-field) とする必要にせまられたのである。従つて、かかる社會科のねらいは、所謂學科的な社會的知識技能の習得にあるのではなく、社會的現實をよく知り、社會的態度や情操を練り、有能な社會人として行動し得るプラグマティックな人間をつくるころにあつたのである。歴史や地理の知識は、それ自身が目的ではなくて、うまく生きてゆく (successful living) 有能な社會的人間を育成するということに奉仕する意味をもつていたのである。従つて、かかる社會科に於ける社會的現實の把握の仕方は、社會の根本的な矛盾の把握を迴避させる。極めて平面的な、機械的、なとりあげ方に終らざるを得なかつたのである。

日本に於ける戰後初期の社會科教育は、(1) かかるアメリカの社會科教育の直輸入による影響と、(2) 舊來の國家主義的教育の反省……これが(1)によつても、もたらされたが……と、(3) 前述せる戰前の本ものの社會科的教育の連續に於いて、出發したと云い得るのである。特に、この第三の立場が、本格的にうかび上つてくるのは、昭和二十五年頃よりである。

がしかし、戰後の教育は、占領下という條件のもとに於いてではあつたが、まさしく、民主的な國民のための教育を目指すものであつたと云えるのである。

第二次世界大戰終了後、舊來の日本に於ける極端なる國家主義的軍國主義的教育が徹底的に批判の對象とされたのであるが、それが、アメリカの「教育使節團」の報告書をもととして二十一年八月に設置された「教育刷新委員會」によつて教育の改革がなされたのである。

この場合の基本方針は、あくまで日本教育の近代化・民主化であり、従つて、近代的市民の育成を目標としてお

り、制度上は教育の機會均等を、行政上では教育の民衆統制と分權とをねらつていたと云えるのである。

つまり、戦後に於ける日本の教育は、それまでの國家教育に對する反省の上に立つて、日本國憲法を公布し、平和國家の建設と民主的な生活のあり方を基調としてすすめられたのである。即ち、民主的で文化的な國家を建設していくような國民、平和と人類の福祉に貢獻するような國民のための教育をすることが期せられたのである。教育基本法第一條には、

「教育は人格の完成をめざし、平和的な國家及び社會の形成者として、眞理と正義を愛し、個人の價値をたつとび、勤勞と責任を重んじ、自主的精神に充ちた、心身共に健康な國民の育成を期して行われなければならない」とある。つまり、教育の目的が、人格の完成とともに、民主的な社會の形成者（共同社會の成員ではなく）を育成することに於かれているのである。社會科の性格も、かかる觀點から考えられねばならないものである。

さらに、學校教育法第十八條には、

一、學校内外の社會生活の經驗に基づき、人間相互の關係について正しい理解と協同自主及び自律の精神を養ふこと。

二、郷土及び國家の現状と傳統について、正しい理解に導き、進んで國際協調の精神を養ふこと。

三、日常生活に必要な衣・食・住・産業等について、基礎的な理解と技能を養ふこと。

とあるが、これが社會科成立の法的根據を示すものである。

昭和二十二年の學習指導要領社會科篇によれば、

「今度新しく設けられた社會科の任務は青少年に社會生活を理解させ、その進展に力を致す態度を養成すること

である。そしてその爲に青少年の社會経験を今までよりも、もつと豊かにもつと深いものに發展させていこうとすることが大切なのである。……」とある。

以上の憲法、教育基本法、學校教育法、學習指導要領を通じて云えることは、戦後初期の日本の教育は、一應、國民のための國民による教育を推進してゆく方向にむかつていたし、社會科に於いては、舊來の如き修身科とはつきり對決する科學的な教科として打ち立てようとする意圖がみられたのである。

また、昭和二十六年の學習指導要領をみると、

「社會科は、兒童に社會生活を正しく理解させ、同時に社會の進展に貢獻する態度や能力を身につけさせることを目的とする。すなわち、兒童に社會生活を正しく深く理解させ、その中における自己の立場を自覺させることによつてかれらがじぶんたちの社會に正しく適應し、その社會を進歩向上させていくことができるようになることをめざしているのである」。

とあるが、これらは、すべて、社會科が人間關係の教科として、民主的な人間關係を自主的につくりあげてゆく能力や態度を身につけさせるための教科であることを一應あらわしているものである。しかも、このような能力や態度は、社會に對する深い科學的認識をまつて始めて培われるものであることは、云うまでもない。（未完）

（参考文献）

- (1) J. Dewey, Democracy and Education. An introduction to the philosophy of Education. 1916
- (2) J. Dewey, Freedom and Culture.
- (3) G. S. Counts, Dare the school build a new social order? 1932

- (4) T. Hopkins, Interaction.
- (5) C. E. Skinner, Educational Psychology.
- (6) 廣岡亮藏著、カリキュラムの理論と構成法
- (7) 矢川徳光著、新教育への批判
- (8) 船山謙次著、戦後日本教育論争史
- (9) 日教組編、日本の教育課程
- (10) 日教組編、國民のための教育課程
- (11) 本庄良邦著、社會と教育
- (12) 三一書房版、社會科教育大系一二卷